

授業計画をしなやかに考えることの魅力

—学習者の学習状況を観察する教師の往還型反省的実践—

田 崎 信 子

一・問題の所在

本実践は、連続する授業において学習者が思考し、判断し、表現して学習を続けていくことができるようにするためには、指導者が学習者の学習状況を観察し、学習計画をしなやかに取り扱うことが効果的であるという事実を示すことを目的としたものである。

そのために、まず、学習者の初読の様相をとらえ、読解指導の方策を得るために、心理学研究の手法として用いられる発話思考法を応用した調査を行った。中学生が説明的文章を読むときに、どのように言葉や筆者の考えと対話しながら文脈を理解しているのか、十分に理解できない部分を後述される部分によってどのように修正し解釈しているのかを明らかにするためである。

次に、全体の構成や接続の言葉に関する既知の知識を、予測しながら読むことにどのくらい役立てようとしているのかについて考察を図った。そうすることで、説明的文章の基本的な読解指導を見直すことができる考えたからである。

二・研究の内容と方法

(一) 授業実践

〈教材名〉「食の世界遺産—鯉節」小泉武夫

〈学級〉嬉野市立嬉野中学校 二年二組（三十五名）

〈日時〉二〇一四年七月一日から七月十四日まで

〈目標〉文章構成とキーワードをとらえ、文章全体を三〇〇字程度で要約することができる。

・筆者の考え方に対して自分の考えをもち、一〇〇字程度で書くことができる。

(二) 研究の内容と方法

単元の学習課題としての言語活動は、「要約する」を設定した。本実践でいう要約は、「文章全体を簡潔に縮約することとし、相手や目的などの立場に応じた書き方は要求しない。」

初めの読解がどのような読解であれば、概略をつかむことに役立つのであろうか。基本的な要約ができるためには、概略をつかむいなければならない。

学習者は、小学校段階で一通りの説明的文章の読み方と要約の仕

しかし、現実的には適切に概略をとらえて要約することができない学習者は少なくない。読解し、概略をつかむことが要約を可能にすることは当然である。

そうであれば、初めの読みの何が概略をつかむことに役立つのか、また、何を見逃すことで適切な読みが達成されないのか明らかにしたい。なお、本実践では、心理学研究の手法として用いられる発話思考法を応用し、そのデータを省察することで指導計画を立てる。また、それぞれの時間における学習者の記述についても省察し、次時以降の授業計画の修正を行う。授業計画をどのように扱うことが学習者を自律的にし、学習目標を達成させることに効果的であるかを明らかにしたい。

(一) 第一時 七月一日(火)

1 本時の学習課題の確認

- 1 本時の学習課題の確認
- 2 発話思考をしながら本文を読む
- 3 グループで発話思考のシートを読み合う
- 4 発話思考法で自分の読みをたどったことについて振り返る

本時の学習課題を「一人発話思考法で、自分の読んだ道筋を見てみよう」として、筆者と対話するつもりで読み、書き込みをするよ

し、これは時間があれば書く程度でよいとした。(五分)

発話思考法で、本来内言として処理してしまう心の中の語りを記述していくことが可能であるか心配していたが、三十五名中三十二

名は、文章の最後まで発話思考の記述をすることができていた。発話思考シートは、教科書を複写したもので、三枚である。一枚目と比較すると、三枚目への書き込みはかなり減っていた。一枚目で、指導者の指示に応えようとし過ぎたり、一つ一つの内容に反応し過ぎたりしたと感じて、説明文の中心的な展開に絞って反応するようにしたのかも知れない。また、一枚目に時間をかけ過ぎて、三枚目まで書くことができなかった学習者もいた。そのような傾向があると考えられる中で、三枚目の最後まで書いている場合、三枚目の記述は、無駄なことを省いた読解のための書き込みに近いと考えられる。発話思考シートの書き込みから、学習者の読みの状態をとらえるためには、書き込みの内容を分類し、精選する必要がある。

学習者の初読の反応は、次のように分類することができる。

- a 相槌の反応（へー・そうなんだ・うんうん・そうだね など）
- b 物、事柄、事象への単発的な反応
- c 後の文で、前の部分を解釈していることが分かる反応
- d 筆者の考えに対する反応
- e 問いと答えに対する反応
- f 接続の表現などのメタ言語に対する反応
- g 説明文の構成に対する反応

うに指示をした。発話思考とは、内観法による思考研究のうち、課題遂行中の被験者自身の意識状態を声に出して言わせ、それを記録させる方法のことである。本実践では、声に出したものの記録ではなく、読みながら考えた内言（頭に浮かんだこと）を記述させる方法をとった。具体的な方法は次の通りである。

① 一読目。筆者と対話するように、内容について考えたことを文の右側に書き込んでいく。理解するために何度も読んだり、後の文を読んだで前の部分の意味を理解できたりしたような場合にも書き込みをする。(十五分)

どういう意味だろう。貴重な食べ物？

例
食の世界遺産―鯉節

②二読目。本文と自分の書き込みを見て、納得や理解したこと、納得や理解ができなかったことを脚注部分に書く。(五分)

③三読目。説明文の構成として、気づいたことを欄外に書く。しか

具体的には、次のような反応が見られた。

(c) 學習者A

次の世代に「食の世界遺産」ともいうべき鯉節を伝承するのも、私たちの使命ではないかと思うのです。

(d) 學習者B

鰹節は、日本人の知恵の結晶ともいえる素晴らしい保存食品であり、

このような初読の記録を、この後の学習指導に生かすために、次の二つの方法を考えた。

A 前半の本文の要約を書いた後発話思考シートを読んで、要約を書き直す。つまり、学習する前の自分の理解の仕方を知ることである。学習者が自ら、浅い読みから深い読みにどのように変わったかを自覚する。この場合、文章の内容の解釈という観点から発話思考シートを活用することになる。

B 要約と自分の考えの全文を書いた後シートを読んで、自分の考えを書き直す。つまり、最初に読んだ時の感動や発見を知るということである。この場合、筆者に対する自分の考えという観点から発話思考シートを活用することになる。

このクラスには、次のような顕著な傾向があった。反応の分類のうち、a（相植の反応）や、b（物、事柄、事象への単発的な反応）のみに終始している学習者が数名いること。c（後の文で、前の文を解釈していることが分かる反応）や、e（問いと答えに対する反応）に誤りがある学習者も数名いること。このようなことから、A

の方法によって学習を進めることとした。

(二) 第二時 七月三日(木)

ア 授業過程

- 1 学習課題と学習計画の設定
- 2 説明的文章読解の既習内容の確認(構成)
- 3 本文の構成をとらえる(個人)
- 4 文章構成理解についての振り返り

イ 授業記録

二時間目は、学習課題「自分の考えを述べるために文章全体を簡潔に要約しよう」を設定し、そのための学習計画を確認した。学習過程として、一年時に学習した「構成をとらえる」と「キーワードの意味をとらえる」ことによって、文章全体の概略をつかんで要約することにつなげたいと考えた。

要約は、学習者が入学時に最も苦手なことから挙げていた学習活動である。まず、説明的文章の基本的な構成として、次のことを学級全体のやりとりで、確認をした。

構成

序論 前提となる事実

問題提起

本論 具体的な説明・事例

問いの答え

本論のまとめ

結論

主張

提言(行動の提案)

昨年度の学習内容に加えて、その他に確認したことは、次の二点である。

・本論では、問いが複数回あったり、一旦本論のまとめがあったりする場合もあり、様々なバリエーションがあること。
・本説明文は、鯉節という一つの事例について考察することで、主張を導き出している。事例の使い方にはもう一つあり、主張したいことがあって、そのための根拠として、具体的事例を並べる場合であること。

この二つのことに関しては、理解できたかどうかをノートのコメントの欄に書かせた。理解できていたと書いた学習者も、どのくらい理解できたかはつきりとしなが、回を重ねていきたい。

この確認や、指導者の説明に時間をかけてしまった。実際に文章全体を構成の要素に分ける個人での学習の時間は、十分しかとることができず、グループでの協議は次時に行うこととし、授業計画に軽微な修正を加えた。

(三) 第三時 七月四日(金)

ア 授業過程

- 1 本時の学習の見通しを持つ
- 2 本文の構成をとらえる(グループワーク→クラスワーク)
- 3 文章構成の理解についての振り返り

イ 授業記録

三時間目の学習課題は、「構成を確認しよう」とした。前回の授業

で、個人で構成の要素には分けているので、グループでの協議から始めた。グループは、四人×九グループである。グループでの協議後、一グループが協議の内容を報告し、ほかのグループは相違点とその理由を挙げていく。判断がつきやすいポイントは、①③「前提となる事実」、④「問一」、⑧「問一の答え」、⑨「問二」、⑪「問二の答え」である。ここを固定して、クラスで協議した。

この構成の確認の段階で、学習者は概略を捉えることができると考えていた。しかし、ノートのコメントを見ると、クラスワークのやり取りについていけなくなっている学習者がいることが分かった。全文を俯瞰しながら学習を進めるために、本文ワークシートの必要性を感じ、次時以降の授業計画の見直しを図った。

(四) 第四時 七月七日(月)

ア 授業過程

- 1 本時の学習の見通しを持つ
- 2 キーワードの確認(クラスワーク)
- 3 筆者の書き方(構成)と現実にしたことの順序の違いに納得できたか振り返る

イ 授業記録

四時間目は、学習課題「キーワードを見つけて、意味を正確にとらえよう」を設定した。キーワードをとらえる前に、前時の構成を全体で確認した。パーソナルワークで書いたものに、グループワーク、クラスワークの各段階で、見せ消ちで修正した状態であったため、視覚的にも整理が必要であると考えて、クラスワークで決定したものを板書しながら確認した。

「④⑫の中で最も重要な外せないキーワードを一つに絞るとしたら、なんでしょうか。ノートに書きなさい。」と発問した。一人で書いた後、四人グループで検討し、グループから報告した。「水分」「鯉節」「硬い」「乾燥」が出された。「保存」は、なかなか出てこなかった。そこで、何のために乾燥させたのだろうかと問うてみると、「保存のため」という反応はすぐにあった。

この五つの語句の中で、最も重要なものをグループで検討して選ぶと、まだ「保存」に気が付かない。そこで、「昔の日本人は、世界一の硬さを目指していたのか。乾燥を目指していたのか。保存を目指していたのか。」と問うと、「保存」とすぐにわかる。

「保存」するために、「鯉節」を利用して「乾燥」させているうちに、世界一の「硬さ」になった。というのが、現実の流れであることを確認した。現実の流れの説明が理解できたか、ノートのコメントの欄に書かせた。

※なお、「構成をとらえる」学習活動が、配列を基準に考えることになって、「構造」という見方になっていなかったために、トップダウンの処理が働かなかったと考えられる。

(五) 第五時 七月八日(火)

ア 授業過程

- 1 本時の学習見通しを持つ
- 2 今回の要約の二通りの構成を確認する
- 3 十五分で二百から三百字の要約文を書く(本文の約1/10)
- 4 隣同士で音読し修正するべき箇所を指摘して書き直す

5 要約文の記述について振り返る

イ 授業記録

五時間目の学習課題は、「約三〇〇〇字の説明文を三〇〇字に要約しよう」であった。三〇〇字を書く時間は、十五分とした。文章構成は、原文に近い形にするか、現実の事象の流れに近い形にするのか、二つのうちから学習者に選択させた。現実の事象の流れというのは、キーワードを確認した「保存するために乾燥させ……」という流れで⑫までを要約するというものである。

その後、隣の席の者同士の指摘により修正した。自分が書いた文章を他者の音読で客観的に聞くことで、長すぎる文や主述のねじれ等に気が付くことができるのではないかと考えたからである。しかし、二人一組の組み合わせによっては、学習が成立しているかどうかには差があった。

これは、このようにして推敲することを、あらかじめ確認していなかったため、自分が書いたばかりの文章を、十分見直しもししていない状態で、他者が読むことへの抵抗や戸惑いがあり、聞いて吟味することが有効に働かなかったのではないかと考えられる。

一方、相手の文章を音読する方も、書かれた要約文の文脈をたどり、理解する黙読の時間を十分に与えられないままの、ほとんど初見での音読だったため、文脈が適切であるかに関わらず、スムーズに音声化されなかったのではないかと考えられる。

授業後、要約文を見て、愕然とした。細かいところは目をつぶっても、とりあえず書いている生徒は三十五名中九名であった。とても予定していた学習活動に進めそうになかった。書いていない二十六名のうち、十名ほどは手直しが効かないくらいであった。

それぞれの置き具合によって、「ここに立ち戻って考えさせたい」という部分や、「せっかく、こういういいところに着目しているから、これを要約に生かして、もっといい要約にできる」という部分について、個別の課題を提示した。その課題に思考語彙を入れ、マージングして「この方法で問題解決をするように」と指示した。個別課題を作っているときに、最も悩んだ指示(思考操作)は、「見つけて」というものである。一度授業で学習しているので、「見つけて」「発見して」ではなく、「思い出して」なのであるが、「見つけて」と「思い出して」をどのように関連付けるべきかはつきり判断がつかず、「見つけて」とした。

「見つけて」という思考操作で解決を図るように指示した学習者の多くは、要約文が書いておらず、読解の力も低いと判断できた。そのため、「見つけて」以外の言葉では学習者が混乱する危惧があったので、「見つけて」を提示した。しかし、「見つけて」を吟味して、もっと具体的に丁寧な指示をするべきであったと思う。次時はこの点を確認して進めることとした。

(六) 第六時 七月十一日(金)

ア 授業過程

- 1 単元と本時の学習課題を確認する
- 2 発話思考シートの記述と要約文に応じた個別課題に取り組み
- 3 要約の書き方ごとのグループで個別課題の解決を図る
- 4 個別課題を生かして要約の修正を行い、その部分にマージングする

イ 授業記録

要約の仕方を教えるということや、文章構成確認の際に各部分を簡潔にまとめたものなどを示すといったことを行わなかった。文章がどのように構成されているかということと、キーワードの確認だけで書かせようとしたことが原因だろうか。いずれにしても、要約文を書くための細かい支援をしなかったために、概略を捉えることが不十分であるという事実がより明らかになった。

要約文は次のように分類した。

- 1 細かい修正は必要だが、まずまず書いている
- 2 修正が必要な箇所を示せば、自力修正が可能
- 3 全体の概略はおそらくつかんでいるが、要約の書き方を理解していない。
- 4 ある箇所の読み間違い、および概略をつかんでいない。

元の文章の形で書いたものが十七名、形を変えて書いたものが十七名、未提出者が一名である。要約文の書き方と、書けている状況に応じて、八つに類型化した。

概略を捉えることの不十分さを補うために、発話思考シートの書き込みに応じて、要約の状況に応じた設問を提示することとした。すると、設問を次の五つに類型化することができた。

- 1 後の文によって前の文の意味を解釈している書き込み
- 2 筆者の文章構成や説明の仕方に対する反応・評価の書き込み
- 3 筆者の表現・メタファーに対しての感想・評価の書き込み
- 4 筆者の考えに対する感想・評価の書き込み
- 5 反応が極端に少ない場合

六時間目の学習課題は、「自分の読みを生かしてもっと要約文を良くする」であった。当初の単元の学習課題は「自分の考えを述べるために文章全体を簡潔に要約しよう」であったから、自分の考えの部分の記述をするべきであるが、要約の修正に変更した。授業で学習者が手元に持っていたのは、要約の文と発話思考のシートである。発話思考のシートには、指導者が着目した学習者の書き込みを示した小さな付箋と、個別課題が書かれた付箋(10×15cm)を添付していた。

- 学習活動と学習形態、および時間は、次のとおりである。
- 1 個別課題の解決を図る パーソナルワーク 十分
 - 2 個別課題の解決を吟味する グループワーク 十五分
 - 3 個別課題の解決を生かして要約を修正する パーソナルワーク 十分

個別課題の解決とグループワーク

個別課題の設問は、長々と書くかわりにくいだらうと考えて、短く記述した。しかし、コンパクトにしたことで抽象度が上がり、余計に分かりにくさが生じてしまった。「課題が分かりにくかった。」「もっと詳しく書いてはしかった。」などという反応もあった。「あなたがこの部分に着目した書き込みをしているのは、どのようが良いことなのか。」から記述し、「この書き込みと要約の記述の関係を考えると、何を読解すればよいのか。」「課題を解決することで、要約がどのように良くなるのか。」までを、学習者の状況に応じて詳細に示す必要があった。

このことは、設問の中に使った「見つける」「選ぶ」「比べる」「関

連付ける」などの思考操作語彙にも言える。例えば、「ある部分を見つけない」といった場合に、「文末表現に注意して見つけない」というような、見つけないことを具体化する言葉が必要だったかもしれない。提示された思考操作をはっきりさせるためには、思考操作語彙をそのまま使うだけでなく、場面によっては更に言い換えなければならないこともあるだろう。

学習者によっては、コンパクトな記述で示された個別課題が抽象度の高すぎるものであったかもしれない。指導者や他の学習者と言語が共有できていない学習者には、長く詳細に課題を書かなければならないこともある。その際、個別に対応することは大切であるが、個人化を図りすぎないことを意識する必要があるだろう。個々の学習者の状況に対応しすぎることは、言語を他者と共有させるという高まりと相反することにもなるからである。

グループワークにおいて、学習者は発話思考シートと個別課題が書かれた付箋を示しながら、「私は、ここにこんなふうに反応していたら、先生からこんなお題が来たので、こう考えました。いいですか。」と、話し合った。授業後にとったアンケートに、「それぞれのお題で話し合うのは難しかった。話し合う課題は、みんな同じものが良かった。」という反応があった。やはり、正解・不正解が共有できる課題が良かったであろう。授業で確認していた内容だったため、共有できるのではないかと考えていたが、結局、それが不十分なために要約文も書けていなかったのである。

これは、グループワークに必要な共通の言語を持っていないことにも原因がある。ある生徒は、指導者と言語を共有していたと考えられるが、そうでない学習者もいた。共通の言語を持たせることが

者の思いにはどんな関連があるでしょうか。」

①学習者E「手間をかける」を別の言葉で言うと、どのような言い方ができますか。関連する言葉や表現をいくつか書きましよう。」

【見つける】

④学習者F「鯉節菌の効果による鯉節の優れた点を、筆者は三点述べています。十二〜十四段落からそれぞれ一つずつ見つけて、書きましよう。」

④学習者G「この『寂しい』には、『昔の日本人の知恵が忘れられるのは、寂しい。』という意味と、『世界から評価されているのに、なくなるのは寂しい』という意味が込められています。では、世界から評価されているのは、どういう点でしょうか。二つ見つけて書きましよう。」

⑤学習者H「問一の答え、問二の答えに当たる部分を見つけて線を引き、簡潔にまとめて書きましよう。」

⑤学習者I「鯉節が優れている点は『鯉節菌を使った乾燥術』と、『うま味成分を多く含むこと』と、もう一つは何でしょうか。十四段落の初めの書き方から見つけて書きましよう。」

要約の出来具合と、個別の課題に必要なとした思考操作の関係は次のようであった。

不十分な要約

十分な要約

「見つける」↓「選ぶ」・「比べる」↓「関連付ける」

「選ぶ」と「比べる」は、1・2・3のどの段階にも、特に順序性は

できれば、質を変えることは可能であろう。

このように、言語の共有化が実現していないことを考えると、授業導入段階の授業過程の構造化も、学習者に共有されていない可能性がある。単語レベルでは難しい言葉はなくても、授業や学習の文脈の中に位置づけられたとたんに、共有化されなくなっているかもしれない。このことは、授業過程や学習過程の言語だけでなく、学習内容の言語にも言える。

個別課題の解決では十分な学習効果を得ることはできなかったが、個別課題作成によって次のような傾向を捉えることができた。それは、要約の評価1の学習者（概略を捉えて要約している）と、3もしくは4の学習者（自力での要約の修正が不可能）の個別課題で使うよう指示した思考操作を比較してみると、1の学習者では「関連付ける」が多いが、3もしくは4の学習者では、「見つける」が多いということである。

【関連付ける】

①学習者C「『三種の神器』という例えには、どのような意味がありますか。『昆布、しいたけ、鯉節』の三つのだと、『三種の神器』をどのように関連付けて筆者は使っているのか考えて、書いてみましょう。」

①学習者D「発話思考シートに『自慢したい』と書いていますが、特に自慢したいことは、どのようなことですか。本文に書かれている内容と関連付けて書きましよう。」

①学習者A「『世界遺産』には、全世界で保護していくべきであるという意味があります。『世界遺産』の持つ意味と、鯉節に対する筆

なく出現した。

概略を捉えて要約を書こうとするとき、中学二年の学習者は、このような思考操作を行いつつながら、筆者の使うことばの意味と折り合いをつけて文章を読んでいるのではないかと考えられるのである。このことは、読解の能力から考えれば当然のことではあるが、逆に言えば、文章を読もうとするときに、思うように読めないのは、その時点での読解の能力に応じた思考操作の蹟があるからだと考えられる。

このことを意識して個別課題を提示すればよかったのであるが、個別課題は、要約が予想よりも書けていない状況から判断して一晩で作ったものであったため、段階に応じた整理ができず、無自覚のまま授業に臨んだ。

この個別課題作成では、発話思考シートの書き込みの中から、その学習者の反応としては最も説明的文章読解に有効なものに着目した。次の学習者は、個別課題の解決を要約文の修正に生かすことができている。

学習者A

最終的な要約の修正で「世界に誇れる」を「これから伝承し、大切にしなければならない」に書き換えている。表現が劇的に変わったというわけではないが、個別課題に対する答えを見ると、「食の世界遺産」ということばを使った筆者の意図に沿った読みができていることが分かる。次に示すのは、学習者Aの思考の過程である。

① 発話思考シートの書き込み

次の世代に「食の世界遺産」ともいえるべき鯉節を伝承するもの、私たちの使命ではないかと思うのです。

② 個別課題

世界遺産には、全世界で保護していくべきという意味があります。「世界遺産」の持つ意味と、鯉節に対する筆者の思いにはどんな関連があるでしょうか。

③ 個別課題に対する答え

・世界遺産のように、全世界で保護していき、次の世代へ受け継ぎ伝承させる。こんな風に鯉節も大切な日本の食文化として全世界・日本で使い続け、保護し、次の世代へ伝承させていきたいという思いがあるんだと思う。

・鯉節という大切な日本の食の世界遺産を大切にしたい。

④ 要約の修正

世界からも評価される鯉節は、日本人の知恵の結晶で、日本が世界に誇れる（これから伝承し、大切にしなければならぬ）「食の世界遺産」なのです。

授業後に個別課題の解決と要約文の修正の状況を見て、次の授業では修正した要約文の全文を個別に示すこととした。個別課題の解決がうまく図られていないことから、それぞれの解答を示すことも考えたが、それよりも自分の要約文と修正された要約文を比較させ、自分の読みの不十分さがどこにあるのかを考えさせる方が有効だと判断したからである。

前時までの授業で、要約文記述の状況と個別課題の設問における

(七) 第七時 七月十四日(月)

ア 授業過程

- 1 本時の学習課題を確認する
- 2 自分の要約文と指導者の要約文を比較する
- 3 初めての読みと上手な要約の関連についての説明を聞く
- 4 発話思考のシートを見ながら自分の初読を振り返り、チェックシートに記入する
- 5 今後、説明文を読むときの初読の仕方について、チェックシートに記入する

イ 授業記録

本時の学習課題は、「自分の最初の読み方をチェックしよう」であった。授業で学習者が手元に持っていたのは、前時に修正した自分の要約文と発話思考シート、である。前時は、個別課題が有効に働かず、時間も十分間しかなかったため、修正は不十分であった。ところが、授業の導入で「まずまず修正できている人」と問いかけると、多くの生徒が挙手したのである。「もつと書き直すべきだと思う人」に挙手したのは四名であった。これは、授業の、形式とのか習慣でそうしたのか、本当の自分の判断なのか分からない。その後、一人一人に指導者が修正したモデル要約文を配布した。指導者が修正した部分は書体を変えていたため、まずその修正の分量が見てすぐにわかる。学習者は、前時に引き続き三十五名それぞれに要約が準備されていることに驚いた様子で、手に取ったとたん、真剣に読み始めた。この後、元の要約と比べる時間を十分にとることができればよかったのだが、本時の学習課題は、初読で概略を捉えるためのチェックポイントの確認であったため、できなかった。

思考操作との関連から、読解のレベルによって、思考にも顕く段階があるが見えてきた。初歩の段階から順に、「見つける」↓「選ぶ・比べる」↓「関連付ける」である。

また、要約文記述の状況と発話思考シートの書き込みとの関連から、初読の反応が、概略をつかんだり適切に要約したりすることに影響を与えるが見えてきた。初めて読む場合でも、次のようなことについて自覚的であることが求められるのである。

ア 問いとその答え

- イ 接続の言葉など、どう書いているかを筆者が教えている表現
- ウ 何度も出てくるキーワード
- エ 筆者の考え、意見、主張
- オ 筆者の考えが表れている比喩等の表現
- カ 説明的文章の構成

前時は金曜日で次時は月曜日であったため、間に週末が挟まれていた。次時の授業展開のために個別の要約文を作成し始めたのが、日曜日の午前中の部活動終了後であった。三十五種類の個別の要約文を書き上げ、学習者が自分の読みを振り返るためのチェックシートを作成するのに一晩かかり、できたのは月曜日の朝であった。二つの授業の間に週末が挟まれていなかったら、できない授業展開であったと思う。授業計画を見直すことの必要性は間違いないが、実際には、与えられた時間との調整によって授業計画の修正の度合いが決まり、それにより実際の授業の質が大きく変わるのが現実である。

学習者によっては、最後まで読むことができなかったかもしれない。どのように変わったかを実感するためには、視写が有効であろうが、せめて音読だけでもさせるべきであったと考えている。

チェックシートを配布して、再度、本時の学習課題を確認した。その後、次のように本時の学習について説明を行った。「全員分の発話思考シートの書き込みと要約をよく見てみると、最初に何を意識して読んでいるかが、要約の仕方に影響を与えているということが分かりました。自分の発話思考シートを見て、自分の初めの読みを振り返りましょうというチェックシートです。今まで、自分が説明文を読むときに十分意識していたこと、意識していなかったことを考えて、それぞれチェックシートに記号で書きましょう。また、今後初めて説明文を読むときに、特に意識したいのはどんなことか、書いてみましょう。」項目は、先述のアからカの六つである。(複数回答可)

意識していた読み方	26	ア
今後特に意識したい読み方	6	イ
	18	ウ
	6	エ
	8	オ
	5	カ
	5	

本時は欠席が一人おり、学習者は三十四名であった。

意識していたこととしては、ア 問いとその答え、ウ 何度も出てくるキーワード、が多く、それぞれ学習者の三分の二が選んでいた。今後意識したいこととしては、イ 接続の言葉など、どう書い

ているかを筆者が教えている表現、を約半数の学習者が選んでいた。今後意識したいことで、イが多かったのは、どう書いているのか筆者が教えている表現、という項目の言葉にひかれたということもあるように思われる。チェックシートに、「今まで接続の言葉のことは知っていたけど、どう書いているのか筆者が教えているとは思わなかった。これからは、意識して読みたい」という記述があった。接続語だけでなく、前後を論理的につないでいる言葉や表現を意識することは、中学校の第二学年という段階にとって、重要なことである。

次の説明文教材では、言語活動として筆者の論証の工夫を用いた文章を書くことを構想している。今回学習した、初めて説明文を読むときのポイントを、次の説明文教材の初読に生かせるようにしたいと考え、夏休み明けの単元も説明文教材にすることを学習者に知らせた。教科書の配列とは異なるが、間が空いて何か月も後に学習するよりも効果的だからである。

四 考察

授業をしながら、教師として目の前にいる学習者の頭の中ではどのように理解したり立ち止まったり、時には立ち戻ったりしているのだろうかということが気になる。

今回の実践では、最初の読みで概略をつかめるかどうか、数時間の授業を経た後でも影響を与えることが分かった。初読の発話思考シートの学習者の反応の分析から、最初の読み方のポイントを六つ挙げた。どれも小学校段階までの学習が積み重なっていれば、身につけているはずのことであった。

のか、表現の段階の躓きに起因するのかを判断し、指導者は言葉を補ったり、別の表現の提示をしたり、パラフレーズすることを提案したりする。

このようなことが原因となって教室内で文脈が共有できない場合、指導者が気づいて文脈を共有できるように修正を図る必要がある。

一方、指導者自身についても自身の教師としての授業コミュニケーション力の習熟を図らなければならない。

③指導者の表現差異

指導者の発問指示が、学習者の既習の力が発揮できるようになされていないことがある。このことは、①と関連する。①の状況を生み出さないためにも、学習者の表情や発話、書いたものに応じて、幾通りかの表現を準備したり提示したりするなどの工夫をする。

④指導者の理解差異

指導者が学習者の発揮している力を読み取れていないため、既習の力が発揮できていないように映る。このことは、②と関連する。②の状況を生み出さないためにも、学習者が他と文脈を共有できるように教室のスタンダードまで導いていく。

五 今後の展望

学習者が新しい教材文に出会うたびに、初読で概略をつかむことを繰り返し教室全体で確認し、確実に身につけさせたい。そのため六つのポイントは、「見つける」ものであり、中学校段階であれば、無意識のうちに使いこなせてほしいことばかりではある。

また、発話思考シートの反応をもとに、学習者に個別の課題を設定したところ、読解の初歩から段階が上がるにつれて、「見つける」↓「比べる・選ぶ」↓「関連付ける」と思考操作も複雑になっていることが分かった。これらをスムーズにできる学習者は、初読の段階で概略をつかむだけでなく既に自分の経験や知識と関連付けながら読んでいる。一方、読解が不十分な学習者は、本文の中から情報を「見つける」段階で躓いているのである。

このように内容理解の段階が多様な学習者が存在する教室では、学習者が教室全体の授業過程や個々の学習過程の文脈で用いられる言語を共有できていることが、課題の解決のための前提となる。それぞれの学習者が、既習の力を発揮するためには、指導者は次のことに自覚的であればならない。

①学習者の理解差異

国語科の学習内容そのものに関わる言語だけでなく、それらを支える学習過程に関わる言語としての言語操作語彙や思考操作語彙、更には授業過程に関わる言語などを、学習者が十分に理解できていないため、発問指示に応じることができていない。

指導者はあらかじめ状況を想定して言語を用いたり準備したりするべきである。その場合、教室のスタンダードに近づけるように導いていく。

②学習者の表現差異

学習者は力を持っているけれども、その力を発揮できるような表現ができていないため、指導者に伝わらなかったり、他の学習者と協働して高め合うことができなかったりする。

指導者は学習者の表現の不十分さが理解の不十分さに起因する

しかし、教材文は学年に応じて難しくなる。文章の構造も複雑になり、筆者が伝えようとする概念も抽象度が高くなるため、このようなポイントを自在に使いこなせる学習者ばかりではない。繰り返すことは、学習者のためだけではない。学習者が文脈を共有できる授業になるように、指導者の精度を上げることにもなるのである。本実践では、授業計画をしながら考えることが学習者の自覚的な学習を実現させることにつながることを実感することができた。

このように指導者が実際の学習者の「学習している事実」と「教室の事実」を往還的かつ反省的に振り返り、授業という営みをしなやかに見つめていくことが大切だと考える。

参考文献

- ・森山卓郎・達富洋二『国語教育の新常識』、明治図書、二〇一〇
- ・田島充士『分かったつもり』のしくみを探る、ナカニシヤ出版、二〇一〇
- ・森山卓郎『教師コミュニケーション力』、明治図書、二〇二二
- ・達富洋二『国語科授業における行為の「ふさわしさ」の検討カテゴリー―今、ここ―の記述からはじめる「授業の研究」―』、佐賀大国文、第四二号、二〇二三
- ・森山卓郎『日本語の「書き」方』、岩波ジュニア新書、二〇二三
- ・達富洋二『教室談話分析による「発問―指名行為」の検討』、九州国語教育学会発表資料、二〇一四

(嬉野市立嬉野中学校教諭)